

ESTRÉS Y ADOLESCENCIA: ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y AUTORREGULACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Stress and Adolescence. Coping Strategies and Self-Regulation in the School Context

Martha Leticia GAETA GONZÁLEZ* y Pilar MARTÍN HERNÁNDEZ**
Universidad de las Américas, Puebla/Universidad de Zaragoza

Resumen

Este trabajo reflexiona, desde un punto de vista teórico, acerca de los estudios realizados en torno al afrontamiento del estrés por parte de los adolescentes en el contexto escolar, examinando además el papel que en este marco puede desempeñar la autorregulación. Pese a que la adolescencia puede ser una etapa especialmente estresante, y a que se ha sugerido que muchas conductas de riesgo responden a la incapacidad de los adolescentes para afrontar demandas y preocupaciones, el estudio de las estrategias y estilos de afrontamiento en tal colectivo tiene un carácter reciente. Si además tenemos en cuenta la escasa atención que en este contexto ha recibido la autorregulación, la reflexión en torno a tales cuestiones se revela como un área de potencial utilidad.

Palabras clave: estrés, adolescencia, afrontamiento, autorregulación y contexto escolar.

Abstract

This paper offers a theoretical reflection in terms of recent research on adolescents' stress coping in the school context, examining also the role played by self-regulation. Despite adolescence can be a specially stressful developmental period,

* Maestría en el Departamento de Psicología, Universidad de las Américas, Puebla (México). Doctorado en el Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza. lgaeta@unizar.es.

** Departamento de Psicología y Sociología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. pimartin@unizar.es. Fecha de recepción del artículo: 26 de junio de 2008. Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2008.

and suggestions have been made that many risky behaviours are due to the adolescents' incapacity to cope with their demands and preoccupations, the study of the strategies and coping styles in this population has a short term tradition. Considering also the scarce attention that self-regulation has received within this context, the reflection around these issues represents a potentially useful area.

Key words: stress, adolescence, coping, self-regulation and school context.

El estrés es uno de los temas que más ha captado la atención de un buen número de autores e investigadores, tanto teóricos como aplicados, de manera especial en las tres últimas décadas. Y es que tal experiencia afecta cada vez a más personas, interfiriendo en su comportamiento y salud (Aguado, 2005), al tiempo que está considerada como una de las mayores responsables de la aparición de alteraciones psicológicas y somáticas (Del Barrio, 2003) tanto en adultos, como en niños y adolescentes (Millar, Barrett y Hampe, 1974, cit. en Evans, 2001). En lo que a tales niños y adolescentes comporta, la literatura ha mostrado que la mayor parte de las consecuencias indeseables que afectan a escolares sometidos a estrés son de carácter psicológico (p. e. ansiedad, depresión y problemas de aprendizaje), pero también sufren afectaciones de tipo somático como quejas físicas, alteraciones cutáneas y gastrointestinales (Del Barrio, 2003). No obstante, las potenciales consecuencias del estrés están reguladas por el proceso de afrontamiento, que en términos generales puede definirse como «aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo» (Lazarus y Folkman, 1986, p. 164). Y esta experiencia, en la que en definitiva el individuo utiliza diferentes estilos o estrategias a fin de adaptarse activamente a la situación (Monat y Lazarus, 1991), ha sido investigada principalmente en poblaciones adultas. Sólo de manera reciente, se ha incrementado el estudio de las estrategias de afrontamiento de niños y jóvenes, considerando el hecho de que, muchas conductas de riesgo responden a la incapacidad de algunos adolescentes para afrontar sus preocupaciones (Steiner, Erickson, Hernández y Pavelski, 2002), así como las presiones y el estrés creciente al que se encuentran sometidos en ambientes educativos cada vez más competitivos (González, 2005). Y es que, a partir de la secundaria los alumnos se encuentran ante un programa de estudios más exigente y amplio, aunado a los cambios biológicos, emocionales y sociales de su propio desarrollo.

En el contexto escolar, los adolescentes se enfrentan a una gran variedad de demandas a nivel cognitivo y emocional, por lo que necesitan desarrollar no sólo habilidades cognitivas, sino también motivacionales y emocionales, encaminadas hacia un aprendizaje efectivo, donde tales habilidades autorreguladoras deben aplicarse en forma continua (Pintrich, 1999). No obstante, varios estudios han evidenciado la vulnerabilidad de los alumnos en esta etapa del desarrollo. Así, se ha puesto de manifiesto desde diversas investigaciones desarrolladas con muestras de estudiantes de secundaria (p. e. Smith, Siclair y Chapman, 2002), un incremento en metas de evitación y auto-sabotaje, y un decremento en metas de aprendizaje y auto-eficacia académica, así como sus efectos negativos: mayor ansiedad y depresión. Es por ello que, a fin de poder hacer frente a eventos estresantes y emocionales fuertes sin venirse abajo y enfrentarse de manera positiva al estrés, los jóvenes deben sentir que cuentan con los recursos para tolerar, controlar o influir en la situación (Del Barrio, 2003). Cobra así en este contexto especial importancia la autorregulación, una capacidad que madura conforme avanzamos en edad, considerada como una de las tareas principales para crecer, y que apenas ha recibido atención en el marco que nos ocupa. Y ello pese a que mediante la regulación, el individuo modula su pensamiento, afecto, comportamiento o atención a través del uso de mecanismos específicos y meta-habilidades de apoyo, hacia el logro de sus objetivos o metas (Karoly, 1993).

Desde tales referencias, el análisis del proceso de afrontamiento en adolescentes se revela como un área de potencial interés y utilidad. Así, el objetivo de este trabajo no es otro que reflexionar teóricamente en torno a los estudios más recientes realizados sobre el afrontamiento del estrés por parte de los adolescentes, así como del uso de estrategias autorregulatorias que permitan un afrontamiento adaptativo, dentro del contexto escolar. Algo, si cabe, especialmente importante en el actual contexto socio-educativo, aquejado aparentemente por un incremento del *bullying* o acoso y del fracaso escolar.

1. ESTRÉS, AFRONTAMIENTO Y ADOLESCENCIA

La adolescencia es un período de profundos cambios, marcado por la inestabilidad. Una etapa que resulta crucial en el desarrollo vital, ya que en ella, en gran medida, se configuran los ideales de vida que después van a construir la identidad personal adulta (Garaigordobil, 2001). Durante la adolescencia se produce una evolución desde una persona dependiente hasta otra independiente, capaz de relacionarse con otros de un modo

autónomo. En tanto esto es así, puede ser potencialmente estresante, requiriendo de todos los recursos del individuo para afrontar exitosamente tal etapa de la vida (Steiner *et al.*, 2002). De esta forma, la literatura ha evidenciado que la aparición de problemas emocionales es muy frecuente en los adolescentes (Del Barrio, 2003), relacionándose con mayores niveles de estrés (Hampel y Petermann, 2006).

Estrés que, en línea con la moderna investigación sobre tal tópico, transaccional en naturaleza, puede definirse como «la relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar» (Lazarus y Folkman, 1986, p. 43), siendo fundamental en este marco la apreciación del individuo. Así, un evento es estresante sólo si la persona lo considera como tal (Lazarus y Folkman, 1986). De tal manera que, el estrés es visto como un proceso dinámico, interactivo y reactivo, mediado por la apreciación y el afrontamiento.

Mediante la apreciación el sujeto determina el significado de un evento, y sin ella, como se señalaba anteriormente, no hay experiencia de estrés. Sólo si como resultado de la evaluación primaria un determinado evento es identificado como negativo, se pone en marcha el proceso —denominado como apreciación secundaria— a través del cual el individuo evalúa sus recursos disponibles de afrontamiento (que pueden ser de carácter físico, social, psicológico y material). Será precisamente esta interacción entre la valoración primaria y la secundaria, la que determinará el grado de estrés, la intensidad y la calidad de la respuesta emocional (Lazarus y Folkman, 1986), de tal modo que la respuesta de estrés está determinada por la interacción entre las condiciones ambientales objetivas, la personalidad del individuo y sus expectativas respecto a su capacidad para hacer frente a la situación (Aguado, 2005).

En este contexto, y en términos generales, cabe señalar que el afrontamiento alude al modo en que el sujeto trata de adaptarse activamente a la situación (Monat y Lazarus, 1991). Desde un punto de vista teórico tal proceso ha sido examinado desde tres perspectivas fundamentales: la psicoanalítica, la de los rasgos y la interaccionista o transaccional (Edwards, 1988, cit. en Peiró y Salvador, 1993). De entre todas ellas, y en el marco que nos ocupa, destaca precisamente esta última. Así, las teorías interaccionistas han conceptualizado al afrontamiento como un proceso por el cual la persona aprecia o evalúa la situación y su relevancia para ella en términos de amenaza o reto, valora los recursos y posibles respuestas que puede ofrecer, y elige una de tales respuestas a fin de lograr un cambio en dicha situa-

ción. De esta forma, el afrontamiento del estrés puede ser tanto conductual, mediante comportamientos activos que permiten hacer frente a la situación, como cognitivo, suponiendo este último una reformulación o replanteamiento del modo en que la situación es evaluada (Aguado, 2005). Así, el afrontamiento trata de alterar la situación real, las percepciones de la misma, los deseos de la persona o la importancia atribuida a esos deseos. Asimismo, los procesos de apreciación y afrontamiento se influyen mutuamente. Si un intento de afrontamiento no tiene éxito se iniciará una nueva apreciación para buscar nuevas estrategias de afrontamiento entre los recursos disponibles (Edwards, 1988, cit. en Peiró y Salvador, 1993).

Por otro lado, el afrontamiento va a estar en función de los recursos y habilidades sociales del individuo para resolver problemas, así como de las creencias, valores, limitaciones personales, ambientales y del grado de amenaza percibido, pudiendo utilizar varios estilos o estrategias (Monat y Lazarus, 1991). Cabe señalar que, los estilos de afrontamiento se refieren a aquellas predisposiciones personales para hacer frente a diversas situaciones, y que determinan el uso de ciertas estrategias de afrontamiento. Por su parte, las estrategias de afrontamiento son los procesos concretos y específicos que se utilizan en cada contexto y pueden cambiar dependiendo de las condiciones desencadenantes (González-Barrón, Montoya, Casullo y Bernabéu, 2002). En lo que respecta a tales estrategias de afrontamiento, existen diversas y variadas taxonomías de las mismas. Algunas identifican dos grandes categorías, como por ejemplo la desarrollada por Folkman y Lazarus (1980), quienes incluyen una estrategia de enfoque en el problema y otra en la emoción, o la presentada por Moos (2005), para quien existirían dos grupos de estrategias denominados afrontamiento de acercamiento (enfrentar el problema) y afrontamiento de evitación (desviar la atención del problema). Otras clasificaciones, como la aportada por Cohen y Lazarus (1983, cit. en Peiró y Salvador, 1993), resultan más exhaustivas en lo que a la identificación de tales estrategias se refiere, distinguiendo esta última taxonomía ocho factores diferentes, como por ejemplo la confrontación, el escape/evitación, y la reapreciación positiva.

De manera más precisa, y en lo que al afrontamiento en adolescentes se refiere, Frydenberg y Lewis (1990, 1993, cit. en Frydenberg y Lewis, 1993a) basándose en los conceptos propuestos por Lazarus y colaboradores, elaboran una clasificación de dieciocho estrategias de afrontamiento, mediante la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS), adaptada al contexto español en 1997. Estas estrategias se agrupan en tres estilos de afrontamiento. Los dos primeros estilos identificados, esto es *resolver el*

TABLA I. Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes
(Frydenberg y Lewis, 1997)

<i>Estilos de Afrontamiento</i>	<i>Estrategias</i>
RESOLVER EL PROBLEMA	<ul style="list-style-type: none"> — Concentrarse en resolver el problema (estudiar el problema y analizar diferentes puntos de vista u opciones). — Esforzarse y tener éxito (compromiso, ambición y dedicación). — Invertir en amigos íntimos (buscar relaciones personales íntimas). — Buscar pertenencia (preocupación e interés por las relaciones con los demás y por lo que otros piensan). — Fijarse en lo positivo (Ver lo positivo de la situación y considerarse afortunado). — Buscar diversiones relajantes (actividades de ocio como leer o pintar). — Distracción física (hacer deporte, mantenerse en forma, etc.)
AFRONTAMIENTO EN RELACIÓN CON LOS DEMÁS	<ul style="list-style-type: none"> — Buscar apoyo social (compartir el problema y buscar apoyo en su resolución). — Acción social (dar a conocer el problema y solicitar ayuda mediante peticiones o actividades). — Buscar apoyo espiritual (uso de la oración y creencia en la ayuda de un líder o Dios). — Buscar ayuda profesional (opinión de profesionales, como maestros u otros consejeros).
AFRONTAMIENTO IMPRODUCTIVO	<ul style="list-style-type: none"> — Preocuparse (temor por el futuro y preocupación por la felicidad futura). — Hacerse ilusiones (esperanza y anticipación de una salida positiva). — Falta de afrontamiento (incapacidad para tratar el problema y desarrollo de síntomas psicosomáticos). — Reducción de la tensión (intentar sentirse mejor y relajar la tensión). — Ignorar el problema (rechazar conscientemente el problema). — Autoinculparse (sentirse responsable de los problemas o preocupaciones). — Reservarlo para sí (huir de los demás e impedir que conozcan sus problemas).

problema —que refleja la tendencia a abordar las dificultades de manera directa— y *afrontamiento en relación con los demás* —que implica compartir las preocupaciones con otros y buscar su apoyo— son considerados como funcionales. El último estilo identificado, al que denominan *afron-*

tamiento improductivo, resultaría disfuncional, ya que las estrategias que incluye no permitirían encontrar una solución a los problemas, orientándose más hacia la evitación. La Tabla I ofrece tales estilos asociados a las estrategias que comprenden, así como la definición que los autores han dado a cada una de ellas.

Tomando como base esta aportación en relación a los estilos de afrontamiento de los adolescentes en general, Fantin, Florentino y Correché (2005) encuentran que los adolescentes con estilos de afrontamiento no productivo (que engloban estrategias como por ejemplo falta de afrontamiento, autoinculparse, etc.) suelen desconfiar de sus propias capacidades evidenciando sentimientos de inseguridad y desvalimiento. Por otro lado, los adolescentes que presentan estilos de afrontamiento dirigidos a resolver sus problemas (esforzándose y comprometiéndose en su resolución) manifiestan comportamientos y estados de ánimo equilibrados y pueden ser emocionalmente expresivos, buscando estímulos y experiencias novedosas e interesantes. Por último, los adolescentes con estilos de afrontamiento dirigidos a los demás (invertir en relaciones íntimas, búsqueda de ayuda profesional, etc.) suelen ser confiados en sus capacidades y seguros de sí mismos.

Es importante señalar que, al entrar a la adolescencia, el número de diferentes estrategias cognitivas de afrontamiento se incrementa, sin que exista en este punto un consenso sobre la frecuencia del uso de estrategias cognitivas particulares por parte de los jóvenes (Fields y Prinz, 1997). La evidencia sugiere además un incremento en la especificidad de las respuestas de afrontamiento, de acuerdo al estresor específico, durante esta etapa del desarrollo (Williams y Mc.Gillicuddy-De Lisi, 2000). De esta forma, al afrontar los estresores sociales, los adolescentes usan, de manera general, estrategias de acercamiento (referencia hacia los otros) y una mezcla de tácticas de enfoque en la emoción y en el problema, a diferencia de los preadolescentes, que tienen una preferencia por estrategias de enfoque en el problema. En este sentido, se ha encontrado (Steiner *et al.*, 2002) que el afrontamiento encaminado a resolver el problema se relaciona negativamente con indicadores de problemas de salud y comportamientos de riesgo para la salud, mientras que el afrontamiento que desvía la atención del problema (o de evitación) se relaciona positivamente con estos aspectos.

Por otro lado, el surgimiento del pensamiento de operaciones formales puede ayudar a los adolescentes a elegir estrategias de afrontamiento efectivas, debido a que pueden ser capaces de pensar de manera abstracta, considerar varios puntos de vista y evaluar las consecuencias. Más tarde, en el proceso de desarrollo cognitivo, el funcionamiento meta-cognitivo

de auto-control, el cual se encuentra relacionado con la resolución de problemas y las estrategias de regulación de las emociones, tendrá efectos sobre el afrontamiento adaptativo de los jóvenes. Siendo importante, entonces, examinar el rol del desarrollo emocional de los adolescentes, dado que una de las tareas centrales del afrontamiento involucra la regulación de la emoción ante las situaciones estresantes (Fields y Prinz, 1997).

2. EL AFRONTAMIENTO DE LOS ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Como ya se ha señalado, los individuos utilizan diferentes estrategias de afrontamiento, en función de la percepción de sus propios recursos, así como de la situación. De modo que, el contexto situacional del evento y la forma en la que éste es apreciado son los determinantes más fuertes de la elección del comportamiento de afrontamiento (Aguado, 2005). Así, la utilización de estrategias de afrontamiento no es ajena a lo que acontece en el ámbito escolar, ya que se relaciona con cuestiones como la obtención, análisis y organización de información; comunicación de ideas e informaciones; planificación, trabajo en equipo y resolución de problemas o búsqueda de consejo de otros (Massone y González, 2007).

Como señala Nicolls (1989), en contextos de logro, los jóvenes tratan de demostrar que son competentes y de evitar demostrar lo contrario. Esa preocupación por el desempeño, particularmente en relación con otros, puede provocar que algunos jóvenes utilicen estrategias de auto-sabotaje para evitar demostrar su falta de habilidad (en Smith *et al.*, 2002). El uso de tales estrategias incluye el aplazamiento, no intentar a propósito, o encontrar excusas para no estudiar. Asimismo, los estudiantes cuya meta es demostrar su habilidad con respecto a otros y que no emplean estrategias de auto-sabotaje, también pueden experimentar síntomas de estrés (Ommundsen, Haugen y Lund, 2005, cit. en Massone y González, 2007). En este sentido se ha propuesto que una herramienta para prevenir el autosabotaje en los estudiantes es el incremento del autoconcepto académico, el cual se correlaciona positivamente con la motivación y procesamiento de información. Además, se han encontrado (Massone y González, 2007) relaciones positivas entre el nivel de logro y las estrategias de afrontamiento que suponen apoyo social y afrontamiento de referencia hacia los otros. Esto es, buscar grupos de pertenencia, comentar con los demás las propias preocupaciones y requerir apoyo espiritual y/o profesional.

Como se ha visto, existe una gran influencia de los ambientes sociales en las estrategias de afrontamiento de los adolescentes. Así, los jóvenes que

mantienen una relación positiva y de apoyo por parte de sus padres, usan más estrategias de afrontamiento activo, tanto en casa como en la escuela. Por el contrario, los ambientes sociales que son hostiles, caóticos y coercitivos estarán asociados con mayor número de estrategias de afrontamiento de evitación (Zimmer-Gembeck y Locke, 2007). Estando éstas últimas, tal y como ya se ha avanzado, relacionadas con más problemas emocionales y de comportamiento en los adolescentes (Hampel y Petermann, 2006).

En cuanto a la escuela, a diferencia del hogar, existe menos flexibilidad de comportamiento, por lo que los adolescentes tienen menos oportunidad de evitar los estresores (Fields y Prinz, 1997). Por ejemplo, es muy difícil el evitar un examen, pero puede haber la posibilidad de ser menos activo al afrontar el estrés que éste pueda causar. Además, aunque los profesores tal vez no tengan mucha influencia en el afrontamiento de evitación de los alumnos, sí pueden proveer experiencias de socialización que alienten a los jóvenes hacia comportamientos activos de afrontamiento cuando tengan problemas escolares. Así, las relaciones positivas con los profesores parecen predecir comportamientos más activos de afrontamiento, especialmente en la escuela (Zimmer-Gembeck y Locke, 2007).

Junto a tales consideraciones, la investigación ha revelado la existencia de diferencias en lo que a los estilos y estrategias de afrontamiento se refiere, en función de diversas variables, entre las que destacan la edad y el género. Respecto a la edad, cabe mencionar en primer lugar que ésta supone experiencia y familiaridad con muchas situaciones, lo que conlleva a un mayor conocimiento de los propios recursos, así como generalmente un mejor repertorio de estrategias de afrontamiento (Peiró y Salvador, 1993). Las estrategias usadas por los jóvenes, durante diferentes fases de la adolescencia, varían de acuerdo a los cambios cognitivos, así como las demandas ambientales particulares y el apoyo social característicos de los periodos temprano, medio y tardío de la adolescencia (Williams y McGillicuddy-De Lisi, 2000). De este modo, se ha encontrado que los adolescentes mayores, comparados con los más jóvenes, desarrollan una mayor variedad de estrategias de afrontamiento y usan métodos que reducen el impacto del estrés de manera directa y que involucran el componente cognitivo, como resolución de problemas planificada, reapreciación positiva y auto-control. Así, las estrategias de afrontamiento son incorporadas unas a otras, en lugar de ser sustituidas, existiendo una mayor amplitud y flexibilidad. A finales de la adolescencia existe además mayor uso del apoyo social como estrategia de afrontamiento (Govaerts y Grégoire, 2004). Lo cual genera mayor resistencia y puede llevar a resultados adaptativos al enfrentar una variedad de estresores durante este período.

No obstante lo anterior, varios investigadores han encontrado que a medida que los adolescentes avanzan en años, disminuye en ellos la importancia que atribuyen tanto a las metas de reconocimiento social, deportivas y educativas, así como su implicación en las mismas (Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras, 2003). Los adolescentes se aventuran cada vez más en actividades de ocio, se alejan de los modelos tradicionales, actúan contra lo establecido y, sobre todo, se preocupan por la aceptación de los iguales (Alonso-Tapia, 1992). En este sentido, Hampel y Petermann (2006) encontraron que los estudiantes de 14 años, comparados con los de 10, utilizan menos estrategias de afrontamiento adaptativas, usando en su lugar estrategias no adaptativas. Por su parte, González-Barrón y colaboradores (2002) señalan una escasa relación de la edad con el afrontamiento de adolescentes entre 15 y 18 años. Lo cual muestra la falta de consenso en este sentido, que nos lleva a resaltar, como ya se mencionó, la influencia del desarrollo cognitivo, así como las demandas del contexto y el apoyo percibido, en las actitudes de los adolescentes a lo largo de esta etapa evolutiva.

En lo que respecta al género, la evidencia no parece concluyente. Mientras algunos investigadores (Williams y Mc.Gillicuddy-De Lisi, 2000) no encuentran diferencias entre chicos y chicas, otros observan que si las hay (Fantin *et al.*, 2005; Wolters, Yu y Pintrich, 1996, entre otros), obteniendo resultados que favorecen, en algunos casos a los hombres, y en otros a las mujeres. Así, Smith y colaboradores (2002) han encontrado que en ambientes de logro, las mujeres adolescentes reaccionan con más altos niveles de estrés y ansiedad, que los hombres, al tiempo que tienden a incrementar su enfoque hacia la instrumentalidad. Los hombres, por su parte, tienden a usar estrategias de auto-sabotaje para aminorar la ansiedad y estrés, mostrando frecuentemente comportamientos de evitación ante las demandas de desempeño. Lo cual coincide con Fantin y colaboradores (2005) quienes encontraron, en un estudio con adolescentes argentinos, diferencias significativas en las estrategias preferentemente utilizadas por las mujeres, quienes tienden a buscar apoyo social, concentrarse en resolver sus problemas, preocuparse y buscar apoyo espiritual cuando tienen dificultades; mientras que los varones registran puntuaciones mayores, que las mujeres, en las estrategias de ignorar el problema y distracción física.

Por su parte, Wolters y colaboradores (1996) observaron, con adolescentes norteamericanos, que los niveles de uso de estrategias cognitivas y de ansiedad ante los exámenes eran más altos entre las mujeres en tres áreas académicas. No obstante, González-Barrón y colaboradores (2002) observaron, con adolescentes españoles, que aunque las mujeres poseen mayor repertorio de estrategias de afrontamiento, tienen menos habilidad

para enfrentar los problemas, que los varones. Asimismo, Govaerts y Grégoire (2004) hallaron, con una muestra de adolescentes belgas, que mientras las mujeres, comparadas con los hombres, daban más importancia a las situaciones estresantes, se consideraban con menos recursos para afrontar el estrés. Coincidiendo con Hampel y Petermann (2006), quienes encontraron, con adolescentes austriacos, que las chicas mostraban más estrategias de afrontamiento de evitación, pensamientos rumiativos y resignación, refiriendo más angustia ante el estrés, que los chicos. Lo cual sugiere que el género es una variable moduladora en los contextos de logro que influye en el proceso de afrontamiento, el cual puede estar influido a su vez por factores culturales y contextuales.

3. AUTORREGULACIÓN DE LOS ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Los contextos escolares, como hemos avanzado, representan una variedad de retos y obstáculos para el desempeño académico exitoso de los alumnos. Las demandas escolares son tanto sociales, como emocionales y académicas. Al tiempo que, el logro de los objetivos académicos implica tanto habilidades cognitivas, como emociones, actitudes y regulación del esfuerzo (Corno, 2004). Por lo que, ante esta perspectiva, la autorregulación académica se revela como un aspecto de gran relevancia y utilidad.

La autorregulación del aprendizaje puede ser definida como «el proceso mediante el cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, afectos y comportamientos que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de sus metas» (Zimmerman, 1989, p. 142). Se trata de un proceso cíclico, donde los factores personales, conductuales y ambientales cambian normalmente durante el aprendizaje, por lo que deben ser monitorizados. Este seguimiento conduce a cambios en las estrategias, la cognición, el afecto y el comportamiento de la persona (Zimmerman, 1989). Zimmerman (1998b, 2000, cit. en Jakubowski y Dembo, 2002) describe un modelo de tres fases en el que recoge esta naturaleza cíclica. La *fase previa* precede a la ejecución y se refiere a los procesos que preparan para la acción, como por ejemplo el establecimiento de metas y la valoración de la tarea. La *fase de control de la ejecución* conlleva procesos que ocurren durante el aprendizaje, como por ejemplo mecanismos de auto-control que afectan a la atención y a la acción. Finalmente, la *fase de autorreflexión* que tiene lugar después de la ejecución, se asocia con procesos de auto-observación tales como la auto-crítica, desde la que se dota de significados de causalidad al propio desempeño.

De esta forma, la autorregulación puede ser vista como una disposición personal que permite al individuo un control sobre sus acciones (Luszczynska *et al.*, 2004), requiriendo un cierto grado de elección intencional de estrategias, que se planifican de cara a la consecución de las metas (Pintrich y Schunk, 2006). Siendo una de sus áreas la habilidad de controlar y atender selectivamente a la información que se origina dentro de uno mismo, por ejemplo las emociones negativas (Luszczynska *et al.*, 2004). Así, la autorregulación emocional se considera como la modificación de una experiencia subjetiva de emociones, de forma que se optimice alguna meta personal (Lawton, 2001, cit. en Luszczynska *et al.*, 2004).

Desde tales referencias se constata la estrecha relación entre la autorregulación y la motivación. Así, los estudiantes autorregulados se pueden ver como aprendices autónomos, que reflexionan, y tienen las habilidades cognitivas, así como las tendencias motivacionales necesarias para entender, dirigir y controlar su aprendizaje (Pintrich, 1999). De este modo, se ha evidenciado (Dweck, 2002, cit. en Chong, 2007) que los estudiantes autorregulados son conscientes tanto de sus fortalezas como de sus debilidades académicas, y aplican diferentes estrategias para afrontar adecuadamente los retos diarios de las tareas escolares. Asimismo, no consideran a la inteligencia como algo estable y atribuyen sus éxitos o fracasos a factores dentro de su control, como por ejemplo el esfuerzo en la tarea. Siendo esto así, varias investigaciones (Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002; Pintrich, 2000, entre otros) han encontrado que, los procesos de regulación de la motivación y la emoción ayudan a los estudiantes a perseverar con las metas académicas, sobre la base de sus efectos en el mantenimiento de la intención hacia el aprendizaje. En este sentido, Rozendaal y sus colegas (2005) identifican cuatro constructos visibles a través del comportamiento (a saber: interés, persistencia, ansiedad en los exámenes y ansiedad por el desempeño) como indicadores de la motivación del alumno. Motivación sobre la que además pueden influir, ya sea para inhibir o promover el logro de sus metas, los estados emocionales, tales como la vergüenza, la culpa o el desconcierto (Turner, Husman y Schallert, 2002). Representa así pues la autorregulación, una habilidad para controlar las propias emociones negativas, de cara al afrontamiento de situaciones estresantes o desmotivantes (Boekaerts, 2002).

En este marco, la regulación emocional puede definirse como «la habilidad de las personas para usar las emociones como detonadores para la acción, aunque haciendo caso omiso a ellas cuando el desarrollo, maestría o armonía social se encuentran amenazados» (Boekaerts, 2002, p. 403). Se

considera como una estrategia afectiva que puede mejorar tanto la dimensión afectiva del aprendizaje (Beltrán, 1998), como el rendimiento de los individuos en las tareas académicas, mediante un afrontamiento adaptativo. Y es que, como muestra la investigación (Pekrun *et al.*, 2002), las emociones académicas de los estudiantes están relacionadas de manera significativa con su motivación, estrategias de aprendizaje, recursos cognitivos, autorregulación y logro académico.

Así, puede esperarse que las personas con baja autorregulación de las emociones negativas sean incapaces de evitar experimentarlas y tengan dificultades para deslindarse de su estado emocional actual, especialmente cuando se encuentran ante eventos negativos. En contraste, las personas con alta autorregulación son conscientes de sus emociones y son capaces de regular la duración o intensidad de las mismas. Esta regulación puede obtenerse, a su vez, mediante la regulación de la atención, esto es, enfocarse hacia comportamientos que puedan efectuarse para aproximarse al logro de una meta. Permite la autorregulación de la atención y las emociones, y que los individuos guíen sus actividades a la consecución de sus metas a través de circunstancias cambiantes y a lo largo del tiempo (Luszczynska *et al.*, 2004). Así, el control de la acción incluye el enfocar la atención hacia la tarea, mientras se evita la atención hacia los estímulos distractores y se manejan las emociones no placenteras.

De esta forma, el grado en que los alumnos consideren una emoción como adaptativa, no sólo depende de la tendencia de la acción activada, sino de la capacidad del individuo para regular y controlar esas tendencias en función del análisis más pausado de la situación (Aguado, 2005). Por lo que, la autorregulación, como ya se mencionó, se relaciona con menos afectaciones negativas y menos síntomas depresivos (Luszczynska *et al.*, 2004). En este sentido, Boekaerts (2002) menciona que la estructura de metas, la regulación de la emoción y la percepción del apoyo social son tres aspectos fundamentales de las representaciones mentales de los jóvenes, que afectan la intensidad de estrés experimentado y por tanto la elección de la forma de afrontarlo. Estudios recientes (Garaigordobil, 2001) han encontrado que las interacciones sociales competentes son claramente necesarias para el ajuste y funcionamiento exitoso de los jóvenes. Siendo esto así, el contexto influye de manera significativa en la autorregulación de los estudiantes. De modo que, la presión por desempeñarse de manera competitiva en el aula está fuertemente relacionada con mayores niveles de ansiedad, depresión y estrés (Smith *et al.*, 2002). Por el contrario, se considera que una estructura de orientación al aprendizaje es la que más promueve la per-

cepción de reforzamiento en los alumnos, teniendo un efecto moderador entre la desesperanza y los comportamientos de logro de los estudiantes (Sideridis, 2005). Estos resultados, así como los de otros investigadores (Schunk, 2005; Pintrich, 1999) proponen que, de acuerdo a las demandas de desempeño, pueden existir cambios en los comportamientos de logro de los estudiantes. Además de que, los factores contextuales juegan un papel importante al facilitar o restringir la autorregulación.

4. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo ha sido el ofrecer una reflexión acerca de los estudios más recientes realizados en torno al afrontamiento del estrés por parte de los adolescentes, así como del uso de estrategias autorregulatorias que permitan un afrontamiento adaptativo, dentro del contexto escolar. Fruto de la revisión realizada se ha evidenciado que, a fin de hacer frente a los eventos estresantes de manera positiva, los jóvenes deben ser optimistas para resolver los problemas y sentir que tienen la capacidad para tolerar, controlar o influir en la situación (Del Barrio, 2003).

De modo que, mientras los adolescentes van madurando, se incrementan sus estrategias de afrontamiento, así como su capacidad para autorregularse, siendo el primer paso hacia la autorregulación la toma de conciencia. Por lo que las personas con mayores posibilidades de conocerse a sí mismas son las más favorecidas para trasladar este conocimiento al campo educativo, entre otros, facilitando que puedan conocer su conducta y adoptar aquellos cambios que resulten necesarios (Massone y González, 2007). Una de las razones por la que algunos estudiantes no usan estrategias particulares de autorregulación cognitiva y emocional de forma consistente, es que no tienen el conocimiento necesario sobre estas estrategias. Esto es, no las conocen, no saben como usarlas apropiadamente o no saben cuándo el usar estas estrategias resultará más benéfico (Wolters y Rosenthal, 2000). Es así como se enfatiza la importancia de examinar el proceso de desarrollo emocional de los jóvenes, en el estudio del afrontamiento, dado que una de las tareas principales del afrontamiento involucra la autorregulación emocional ante situaciones estresantes.

Como se ha señalado, al entrar en la adolescencia los estudiantes incrementan la especificidad de respuestas de acuerdo al estresor (Fields y Prinz, 1997). No obstante, los adolescentes más jóvenes, en comparación con los mayores, hacen poco uso del apoyo social como estrategia de afrontamiento (Govaerts y Grégoire, 2004), esto es, buscar grupos de pertenencia.

cia, comentar con los demás las propias preocupaciones y requerir apoyo espiritual y/o profesional, pese a que como se ha evidenciado, el apoyo social muestra una relación significativa con el nivel de logro (Massone y González, 2007). Lo cual subraya la importancia de realizar esfuerzos preventivos y de intervención en los adolescentes más jóvenes (Williams y McGillicuddy-De Lisi, 2000), y en especial en los varones (Lozano y Etxebarria, 2007), ya que parecen menos proclives al uso de apoyo social como estrategia de afrontamiento (Fantin *et al.*, 2005).

En este sentido, los ambientes sociales juegan un papel muy importante sobre las actitudes y conductas de los adolescentes, influyendo en sus estrategias de afrontamiento. Por lo que, en el ámbito escolar, los educadores pueden ayudar a los alumnos a lograr que sus estrategias motivacionales sean instrumentales para el aprendizaje, así como en la adquisición de habilidades motivacionales autorregulatorias, incluyendo el control de la acción (Boekaerts, 1997); dando respuesta a sus necesidades en el ámbito de la educación curricular, a través por ejemplo de programas educacionales especiales (Massone y González, 2007) que incrementen su capacidad adaptativa frente a situaciones de logro. Además, el que los profesores lleven a cabo estrategias de enseñanza de colaboración e interacción promoverá el procesamiento cognitivo profundo en sus estudiantes (Schunk, 2005). Algunos estudios (p. e. Cuadrado y Fernández, 2008) evidencian que aquellos climas de aula donde predominan la confianza, la seguridad y la aceptación mutua tienen efectos beneficiosos sobre la implicación y el desarrollo de las tareas académicas por parte del alumno. Implicación y aprendizaje que se ven favorecidos, además, si en aquellas situaciones en las que el alumno se bloquea, duda, siente inseguridad, incertidumbre o incompreensión, el profesor emite las respuestas emocionales esperadas por el alumno (Cuadrado y Fernández, 2008). En este sentido, incorporar al aula el entrenamiento en habilidades autorregulatorias, durante la instrucción de contenidos, podría traer beneficios añadidos a los estudiantes, más allá del aprendizaje específico en cuestión.

A partir de la información obtenida en este trabajo, se enfatiza la necesidad de una mayor investigación sobre el desarrollo del proceso de estrategias de afrontamiento adaptativo, enfocándose, especialmente, sobre cómo los cambios propios del desarrollo del individuo interactúan e influyen en las estrategias de afrontamiento adoptadas, así como en la adquisición de habilidades autorregulatorias en el contexto escolar. Puesto que, se ha evidenciado la vulnerabilidad de los alumnos en la etapa de la adolescencia (Smith *et al.*, 2002). Este tipo de investigación nos permitirá tener un me-

jor conocimiento en relación a aquellas situaciones ante las cuáles el riesgo de fracaso de los estudiantes sea mayor, así como acerca de aquellos factores que pueden proteger su motivación y autorregulación.

En síntesis, el presente trabajo contribuye a una mayor comprensión de la relevancia que tienen, tanto los factores internos (cognitivos, motivacionales y emocionales), como la influencia del contexto y el apoyo percibido, en las estrategias que los adolescentes utilizan para afrontar el estrés en la escuela y en el desarrollo de la autorregulación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, L. (2005) *Emoción, afecto y motivación*, Madrid: Alianza Editorial.
- ALONSO-TAPIA, J. (1992) *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*, Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- BELTRÁN, J. (1998) «Estrategias de aprendizaje», en J. Beltrán y C. Genovard (eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*, Madrid: Síntesis, 382-428.
- BOEKAERTS, M. (1997) «Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students», *Learning and Instruction*, 7 (2), 161-186.
- (2002) «Intensity of emotions, emotional regulation, and goal framing: How are they related to adolescents' choice of coping strategies?», *Anxiety, Stress and Coping*, 15 (4), 401-412.
- CHONG, W. H. (2007) «The Role of Personal Agency Beliefs in Academic Self- Regulation: An Asian Perspective», *School Psychology International*, 28 (1), 63-76.
- CORNO, L. (2004) «Introduction to the special issue. Work habits and work styles: volition in education», *Teachers College Record*, 106 (9), 1669-1694.
- CUADRADO, I. y FERNÁNDEZ, I. (2008) «¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso», *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), 3-23.
- DEL BARRIO, V. G. (2003) «Estrés y salud», en Q. J. Ortigosa, S. M. Quiles y C. F. Méndez (eds.), *Manual de Psicología de la Salud con Niños, Adolescentes y Familia*, Madrid: Pirámide, 47-69.
- EVANS, L. D. (2001) «Functional School Refusal Subtypes: Anxiety, Avoidance, and Malin-gering», *Psychology in the Schools*, 37 (2), 183-191.
- FANTÍN, M. B., FLORENTINO, M. T. y CORRECHÉ, M. S. (2005) «Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis», *Fundamentos en Humanidades*, 6 (11), 163-180.
- FIELDS, L. y PRINZ, R. J. (1997) «Coping and adjustment during childhood and adolescence». *Clinical Psychology Review*, 17 (8), 937-976.
- FOLKMAN, S. y LAZARUS, R. S. (1980) «An analysis of coping in a middle-aged community sample», *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- FRYDENBERG, E. y LEWIS, R. (1993a) «Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping», *Journal of adolescence*, 16, 253-266.

- (1997) *ACS, Escalas de Afrontamiento para Adolescentes: Manual* (adaptación española de J. Pereña y N. Seisdedos), España: TEA.
- GARAIGORDOBIL, M. (2001) «Intervención con adolescentes: Impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales», *Psicología Conductual*, 9 (2), 221-246.
- GONZÁLEZ, F. A. (2005) *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*, Madrid: Pirámide.
- GONZÁLEZ-BARRÓN, R., MONTOYA, I. C., CASULLO, M. y BERNABÉU, J. V. (2002) «Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes», *Psicothema*, 14 (2), 363-368.
- GOVAERTS, S. y GRÉGOIRE, J. (2004) «Stressful academic situations: study on appraisal variables in adolescence», *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54, 261-271. <http://france.elsevier.com/direct/ERAP/>. Recuperado en mayo 2007.
- HAMPEL, P. y PETERMANN, F. (2006) «Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents», *Journal of Adolescence Health*, 38, 409-415.
- JAKUBOWSKI, T. G. y DEMBO, M. H. (2002) «Social Cognitive Factors Associated with the Academic Self-Regulation of Undergraduate College Students in a Learning and Study Strategies Course», comunicación presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. (New Orleans, LA, April 1-5).
- KAROLY, P. (1993) «Mechanisms of self-regulation: a systems view», *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.
- LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1986) *Estrés y Procesos Cognitivos*, Barcelona: Martínez Roca.
- LOZANO, A. y ETXEBARRIA, I. (2007) «La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto de ser humano», *Infancia y Aprendizaje*, 30 (1), 109-129.
- LUSZCZYNSKA, A., DIEHL, M., GUTIERREZ-DOÑA, B., KUUSINEN, P. y SCHWARZER, R. (2004) «Measuring one component of dispositional self-regulation: attention control in goal pursuit», *Personality and Individual Differences*, 37, 555-566.
- MASSONE, A. y GONZÁLEZ, G. (s.a.) «Estrategias de afrontamiento (Coping) y su relación con el logro académico en matemática y lengua en adolescentes de noveno año de educación general básica», *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, en red: <http://www.riesei.org/deloslectores/378massone.PDF>. Recuperado en mayo 2007.
- MONAT, A. y LAZARUS, R. (1991) *Stress and Coping. An Anthology*, New York: Columbia University Press.
- MOOS, R. H. (2005) «Contextos sociales, afrontamiento y bienestar: lo que sabemos y lo que necesitamos saber», *Revista Mexicana de Psicología*, 1, 15-29.
- PEIRÓ, J. M. y SALVADOR, A. (1993) *Control del estrés laboral*, Madrid: Eudema.
- PEKRUN, R., GOETZ, T., TITZ, W. y PERRY, R. P. (2002) «Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research», *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- PINTRICH, P. R. (1999) «The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning», *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- (2000) «Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research», *Learning and Individual Differences*, 11 (3), 335-354.

- y SCHUNK, D. H. (2006) *Motivación en contextos educativos*, Madrid: Prentice Hall.
- ROZENDAAL, J. S., MINNAERT, A. y BOEKAERTS, M. (2005) «The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on students' motivation and information-processing», *Learning and Instruction*, 15, 141-160.
- SANZ DE ACEDO, M. L., UGARTE, M.D. y LUMBRERAS, M.V. (2003) «Desarrollo y validación de un cuestionario de metas para adolescentes», *Psicothema*, 15 (3), 493-499.
- SCHUNK, D. H. (2005) «Commentary on self-regulation in school contexts», *Learning and Instruction*, 15, 173-177.
- SIDERIDIS, G. D. (2005) «Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day-to-day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities», *International Journal of Educational Research*, 43, 308-328.
- SMITH, L., SINCLAIR, K. E. y CHAPMAN, E. S. (2002) «Student's Goals, Self-Efficacy. Self-Handicapping, and Negative Affective Responses: An Australian Senior School Student Study», *Contemporary Educational Psychology*, 27, 471-485.
- STEINER, H., ERICKSON, S. J., HERNANDEZ, N. L. y PAVELSKI, R. (2002) «Coping Styles as Correlates of Health in High School Students», *Journal of Adolescent Health*, 30, 326-335.
- TURNER, J. E., HUSMAN, J. y Schallert, D. L. (2002) «The Importance of Students' Goals in Their Emotional Experience of Academic Failure: Investigating the Precursors and Consequences of Shame», *Educational Psychologist*, 37 (2), 79-89.
- WILLIAMS, K. y MCGILICUDDY-DE LISI, A. (2000) «Coping Strategies in Adolescents», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (4), 537-549.
- WOLTERS, C. A., YU, S. L. y PINTRICH, P. R. (1996) «The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning», *Learning and Individual Differences*, 8 (3), 211-238.
- y ROSENTHAL, H. (2000) «The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies», *Educational Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- ZIMMER-GEMBECK, M. J. y LOCKE, E. M. (2007) «The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers», *Journal of Adolescence*, 30, 1-16.
- ZIMMERMAN, B. J. (1989) «A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning», *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.